

## **EL LENGUAJE CIENTIFISTA COMO PRETEXTO**

Remedios Beltrán Duarte

*La autora de este trabajo nos advierte del peligro de ocultar mediante la utilización de un lenguaje científico, y supuestamente neutral, cuáles son los fines reales de los sistemas educativos en las sociedades postmodernas. Como solución a este peligro nos invita a considerar las instituciones educativas como parte de un contexto social, político e ideológico más amplio.*

*"(. ...) El manejo de los conceptos sin el compromiso con la práctica cumple con el rito de cambiar aparentemente la realidad a base de manifestar las buenas intenciones ocultando las miserias. Mantener una perspectiva crítica en educación consiste en descubrir esas incongruencias para sanear el discurso educativo y mantener viva la utopía, forzando el cambio (...)"*  
Gimeno, J. y Pérez, A.I. (1994) p. 157

El devenir en las diferentes esferas del contexto social (educación, sanidad, política, economía, etc.) está respaldado por un discurso construido a partir de principios éticos y científicos que se presentan como fuente de la normativa reguladora de la práctica. Con frecuencia, sin embargo, se advierten incoherencias entre principios y directrices que, sorprendentemente, son asumidas, en muchos casos por una gran mayoría, sin que medie el debate y la reflexión sobre la raíz y alcance de las mismas. Esta situación, como veremos en el apartado siguiente, se mantiene gracias al reconocimiento social de que es objeto este tipo de discurso y al frecuente uso que de él hacen, en todos los ámbitos, quienes están instalados en el poder. El estatus que, en nuestra sociedad, poseen los principios éticos y científicos, sobre todo estos últimos, conseguido a partir de supuestos, como la neutralidad, la universalidad, el rigor, etc., es el que los convierte, a menudo, en instrumentos legitimadores de decisiones sobre la vida de los individuos, dificulta la toma de conciencia de la manipulación y alienación de que son objeto, y, consecuentemente, propicia el consenso en torno a esas decisiones.

Romper con esta situación es difícil, requiere adoptar una actitud crítica ante cualquier discurso que prometa mejoras en nuestras condiciones de vida, avaladas "*ética y científicamente*", analizarlo para clarificar el significado que, de los principios que lo integran (componente teórico), conviene a quienes lo divulgan; significado que no siempre coincide con el que maneja la mayoría de sus destinatarios. El paso siguiente sería analizar las normas (componente práctico) vertebradoras del contexto en que se pretenden realizar los principios proclamados, contrastándolas con éstos para conocer la naturaleza del vínculo establecido entre ambos componentes. Puente Ojea (1991) los denomina *horizonte utópico y temática ideológica concreta*. Se trata, en suma, de desvelar la coherencia/incoherencia entre los valores explicitados y defendidos en el plano teórico, y aquellos que realmente potencian las normas de acuerdo con las que discurre la práctica. Este análisis desvelará la función ideológica desempeñada por el discurso; función que puede ser la de propiciar el debate y la reflexión intelectuales, confrontados con la práctica, de lo que podrían surgir propuestas alternativas; o, por el contrario, como antes he apuntado, la de legitimar la práctica, obstaculizando el análisis y contribuyendo, así, al mantenimiento del statu quo, sin que surjan conflictos relevantes. En el ámbito educativo, el discurso desempeña una función ideológica que es objeto de estudio en el último apartado de este artículo.

### **El estatus de la ciencia.**

El hecho de utilizar teorías científicas, en ocasiones, arbitrariamente conectadas con principios éticos, como patente de corso para justificar cualquier práctica, ha sido estudiado por distintos autores, algunas de cuyas valiosas aportaciones traigo a estas páginas por considerar que pueden resultar útiles a quienes experimentan contradicciones y buscan explicación a las mismas.

Diéguez Lucena (1992) explica al respecto que el significado social y las implicaciones políticas del discurso se ocultan con un tipo de lenguaje aparentemente neutral, cientifista, técnico. Cientifismo que tiene sus raíces en el mismo sitio donde nace la ciencia moderna. Tanto Bacon como Descartes -figuras principales de la "*revolución científica*" del S. XVII- sostuvieron

que el conocimiento científico tiene como finalidad la obtención de poder y dominio sobre la naturaleza, incluida la humana. En el siglo XVII el cientifismo se hizo beligerante a través de la escuela positivista, cuya intención última era reorganizar toda la sociedad bajo directrices científicas. Para los positivistas aún la política y la ética obtendrían sus conclusiones sobre las bases de las ciencias. Esta idea resulta hoy familiar.

"La idea de basar la organización social en principios científicos y pretendidamente objetivos, vaciando así de contenido propio a la política y la ética, fascina hoy a tecnócratas de todo signo". (Diéguez Lucena, 1992: 25).

El predominio del cientifismo y de la tecnocracia que con él va pareja, ha provocado reacciones hostiles: el anticientifismo, que más que como una vuelta a dogmas anteriores o como una apología de lo irracional, debe ser entendido como la exigencia de que en una sociedad libre también la ciencia esté sujeta a la crítica y al control de los ciudadanos.

Los teóricos de la Escuela de Frankfurt estudiaron este aspecto de la vida social contemporánea. Horkheimer (en Kemmis, 1988: 88-89), uno de los fundadores de esta Escuela, se mostraba tan alarmado por la "cientificación" de nuestro pensamiento (racionalidad instrumental) y de la sociedad que temía la desaparición de la razón crítica misma: el fin de la capacidad de distanciarnos de nuestros modos familiares de pensamiento con el propósito de evaluar críticamente hacia dónde nos conduce, por así decirlo. También para Habermas nuestras formas actuales de pensar son "científicas", es decir, caracterizadas por una fe ingenua en la ciencia, como árbitro final de todo conocimiento (un papel tradicional de la filosofía). Pero la perspectiva científica de la ciencia no es capaz, sin embargo, de comprenderla críticamente: considerar la ciencia y sus demandas para conocer la verdad como problemática. Por el contrario, la filosofía sí ha incluido siempre en su reflexión cuestiones sobre la naturaleza y los logros de la filosofía misma. El poder de la ciencia para resolver problemas técnicos en la sociedad industrial nos ha proporcionado, quizá, mayor fe en sus logros de la que racionalmente puede mantenerse. Así, a pesar de la esperanza de los ilustrados de que la ciencia podía disipar el dogma y la superstición, la ciencia ha pasado a ser crecientemente dogmática en relación con sus ansias de conocer, y la fe supersticiosa en el poder y en sus productos se ha generalizado. Este dogmatismo hace que la comunidad científica suela mostrarse hostil ante las objeciones al cientifismo. Acusa de dogmático al que desde fuera se atreve a poner en entredicho la validez de sus pretensiones. Y el pragmatismo, crecientemente arraigado, hace que este tipo de disquisiciones resulten, incluso, incomprensibles. A la ciencia - sostienen desde sus filas - sólo le importan los resultados y sólo trata con hechos, huelga, por tanto, toda acusación sobre un sesgo ideológico: los hechos son neutrales, los mismos para todos. Quienes así piensan - afirma Diéguez Lucena (1992) - ignoran, sin embargo, que no hay hechos sin teoría, ni teoría sin presupuestos metafísicos. Del mismo modo, tampoco cabe eximir de responsabilidades a la ciencia pura e imputarlas a sus aplicaciones prácticas.

Marx excluyó solamente a las ciencias de la naturaleza del dominio de la ideología. Pero esto no significa, según Puente Ojea (1991), que dichas ciencias estén exentas del coeficiente ideológico, no significa que desde fuera de sí mismas no puedan introducirse en su quehacer ciertas orientaciones o preconceptos de la especulación filosófica o religiosa. La influencia humana está presente en toda *praxis*, pero en la actividad científica se manifiesta ya originalmente en el hecho de que la ciencia desempeña un papel eminentemente instrumental con referencia a la producción y reproducción de la vida humana, de tal manera que la industria condiciona, en gran medida, el ritmo y las direcciones de desarrollo de las ciencias naturales.

Actualmente, con el pretendido dismantelamiento de las ideologías (*tesis del fin de las ideologías*), la ciencia ha conseguido en Occidente el monopolio de la orientación de la *praxis* política. Las propuestas de los viejos ideólogos son desestimadas por los nuevos tecnócratas, no ya como equivocadas, sino, simplemente, estúpidas. Es frecuente ver que en política se relega al silencio al que no es especialista en economía, o, como últimamente, para sustentar una posición ética se exige manejar con soltura la biología molecular o la antropología. Se piensa que las únicas respuestas válidas vienen de la ciencia, lo que significa que ningún problema alcanzará una solución satisfactoria hasta que no haya pasado por el análisis de los científicos, y no sólo eso, ningún fin que podamos perseguir será racionalmente aceptable si no está dictado por, o es, al menos, compatible con la tecnociencia. Bajo la apariencia de objetividad se esconde, según Diéguez Lucena (1992), una nítida ideología: todo el poder para los expertos. Por su parte, el anticientifismo, aunque contrario a esta tendencia, no

pretende, sin embargo, acabar con la ciencia, sino hacer posible una sociedad en la que la ciencia no se sitúe fuera de toda crítica; una sociedad en la que la ciencia no desempeñe un papel ideológico ni determine los asuntos prácticos.

### **Instrumentalización del lenguaje en el ámbito educativo.**

Una de las cuestiones más potentes planteadas por los estudios críticos a lo largo de los años es la tendencia a ocultar mediante la utilización de un lenguaje "*neutral*" cuáles son, realmente, las funciones sociales de la escuela. El discurso presenta la imagen de una escuela concebida para atender las exigencias de una sociedad organizada de acuerdo con principios éticos, científicos y objetivos; sociedad en la que se presume existe consenso sobre valores, prioridades e intereses. Se ignora que, por el contrario, la sociedad guarda en sí múltiples perspectivas y visiones sobre la realidad y su transformación. Esos valores, considerados universales, puede que sean, en realidad, los que convienen sólo a intereses de grupos hegemónicos. Al respecto, explica Apple (1986) que el hecho de que las herramientas lingüísticas empleadas en el discurso sean percibidas como poseedoras de estatus "*científico*" impide comprender que el propio lenguaje utilizado conviene idealmente para el mantenimiento del tipo de organización (y los efectos concomitantes del consenso y control social) que ha dominado la enseñanza durante tanto tiempo. Estas formas de lenguaje justifican encubiertamente el estatus, el poder y la autoridad. En esencia son ideológicas. El lenguaje supuestamente normal de una institución, aunque descansa en datos muy especulativos y puede aplicarse sin que sea en realidad apropiado, proporciona un marco de referencia que legitima el control de los aspectos más importantes de la conducta de un individuo o grupo. Al mismo tiempo, al aparecer como "*científico*" y "*experto*" contribuye a la aquiescencia del público, que centra la atención en su "*sofisticación*" y no en sus resultados políticos o éticos.

También Popkewitz, Pitman y Barry (1990) hacen hincapié en el carácter instrumental de los contenidos del discurso de los reformadores y las consecuencias éticas y políticas que de ello derivan. Consideran que no se puede asumir que las propuestas de reforma sean proyectos o planes de acción objetivos y desinteresados que buscan, ante todo, el bien del individuo y el progreso social; hacerlo supondría ocultar la significación social y las implicaciones políticas del discurso en que se articulan. Esas propuestas forman parte de un "*lenguaje público*" más amplio que contribuye a configurar determinadas creencias (enmascaramiento) en torno a la naturaleza, causas, consecuencias y remedios de la práctica institucional. Así pues, los documentos sobre reforma educativa no deben considerarse meros instrumentos formales descriptivos de sucesos, sino en sí mismos como acontecimientos que estructuran la lealtad y la solidaridad social, como soportes ideológicos. Las propuestas de reforma pueden tener muy poco que ver con la vida cotidiana de la escuela y sí mucho con los procesos de legitimación propios de las sociedades industriales contemporáneas.

Afirman estos autores que, a diferencia del movimiento de reforma de los años sesenta, preocupado por los valores sociales y los contenidos transmitidos por la escuela, en Estados Unidos, los proyectos actuales apenas tienen en cuenta el debate sobre el conocimiento, la función de la educación en una sociedad diferenciada y el papel de la enseñanza en el proceso de transformación y reproducción cultural. Se ocupan sólo de las cuestiones técnicas, de cuestiones relacionadas con la eficacia, la administración y los procesos. Quedan ocultos la política y el poder que actúan en el discurso. Las propuestas de reforma se caracterizan por el peso en ellas de la racionalidad denominada instrumental. Se parte de que toda persona participa de un marco experiencial común que alberga finalidades dadas. Y la atención de los reformadores parece centrada en la identificación de los medios más convenientes para el logro de dichos fines (tecnicismo). Esto es, la reforma consiste en diseñar estrategias que acrecienten la eficacia como un proceso de coordinación de medios con vista a ciertos fines prefijados. El carácter instrumental de la razón contemporánea está hasta tal punto presente en nosotros que aceptamos, sin más, tanto su valor como los supuestos que genera el discurso.

Como ejemplo del tecnicismo y cientifismo que domina la escuela, Popkewitz, Pitman y Barry (1990) hacen referencia a algunas de las categorías lingüísticas más sutiles que aparecen reiteradamente en los discursos sobre las reformas educativas. El significado de los términos utilizados es, en su opinión, muy restringido, se refiere a aspectos técnicos y oculta los intereses sociales que subyacen a las propuestas. Así, la noción de "*flexibilidad*" queda

reducida, en la práctica, a un conjunto de preocupaciones de tipo administrativo. Cuando se analiza el significado de este término, se constata su asimilación a lo estrictamente metodológico. La "flexibilidad" no se refiere, en realidad, a valores o ideas sustantivas relacionados con la educación, ni tampoco a cómo dichas ideas se materializan en los procesos sociales de la enseñanza. Por el contrario, significa la iniciación del proceso educativo "cuando el alumno esté preparado para comenzar". Consiste en permitir que los ritmos de aprendizaje se adecúen a cada niño, mientras los objetivos permanecen idénticos para todos. Los rituales de la ciencia otorgan legitimidad a esta concepción instrumental de la educación. La definición de los problemas de investigación se enfoca hacia los aspectos metodológicos de la enseñanza. A través de la lógica de la "ciencia", las expectativas sobre el alumnado y sus realizaciones parecen independientes de las normas y valores sociales subyacentes en ellas. Se pierde el nexo entre valor, finalidad y método que articula la relación entre educación y condiciones sociales.

Refiriéndose a esa dicotomía, explica Gimeno (1989) que las reformas educativas se justifican y analizan desde dos perspectivas indisociables: por los objetivos que anuncian, junto a los problemas que dicen querer resolver, por un lado, y por el proceso que prevén para llevar a cabo la transformación de la educación escolarizada. Los factores de claridad de propósitos, diagnóstico de realidades, medios disponibles y estrategia política y técnica que hay que seguir para iniciar el cambio en educación son considerados fundamentales; pero las declaraciones no son suficientes, si se pretende provocar una transformación real dentro del sistema educativo. Partimos, según este autor, de una experiencia histórica (muy asentada en las estructuras de la administración y en las mentalidades de los que acceden a ellas, de las que se contamina el propio profesorado, más allá de orientaciones políticas) que consiste en creer que las reformas se implantan por el hecho de escribir buenos documentos sobre ellas, de anunciar las "buenas nuevas", de utilizar lenguajes técnicos diferentes, etc. Los supuestos actuales parecen volver al viejo e inútil esquema de enzarzarse en una discusión sobre si los conceptos propuestos son correctos o no, en cuanto a sus contenidos y formas pedagógicas, donde las disquisiciones sobre lo que es un contenido de conocimiento, una habilidad o una actitud sustituirá a aquél otro de diferenciar un objetivo de una actividad, cuestiones éstas marcadamente técnicas. Se trata de un esquema pretendidamente nuevo, pero conocido en la teoría curricular desde hace, por lo menos, un cuarto de siglo, sin que por ello se hayan modificado las pautas de comportamiento de los profesores en las aulas ni el contenido de los materiales didácticos, ni la política de cambio de la administración.

Los objetivos de la educación escolar, continúa Gimeno, quedan habitualmente formulados en documentos: preámbulos de los planes de estudio, leyes, directivas, órdenes ministeriales. Se presentan en un nivel extremadamente generalizado y abstracto, muy alejados de los comportamientos concretos en el aula, en los que pueden descomponerse mediante sucesivas operaciones. Es posible llegar fácilmente a un consenso cuando se trata de generalizaciones como éstas, que contienen nobles frases a las que todo el mundo está dispuesto a prestar un tributo gratuito. Pero existe un foso entre la retórica de los documentos oficiales y las realidades del aula que, percibido por los profesores y por otras personas que llevan sobre sus hombros la carga práctica, resulta sorprendente, por no decir frustrante. Los profesores aluden a la "poesía" de los planes de estudios en contraste con las dificultades y tribulaciones de las realidades tangibles del aula (Husén, 1979).

Como en otros países, en España, la escuela es un campo en el que las contradicciones entre principios y normas tienen un fuerte arraigo, como lo prueban las resultantes de la aplicación de la LOGSE (1990). La Reforma Educativa regulada por esta Ley y los Reales Decretos, Ordenes Ministeriales, Circulares, etc. que la han seguido, supone cambios en el ordenamiento del Sistema Educativo (reforma estructural) y, de acuerdo con ellos, cambios sustanciales, también, en el currículum (reforma curricular); emprendidos todos -se dice-para mejorar la calidad de la enseñanza y, de este modo, favorecer la realización de los grandes fines de la educación: *igualdad y bienestar social*. Este perfil de la Reforma lo dibujan sus promotores con discursos prolijos en declaraciones de principios éticos y científicos que, supuestamente, inspiran la normativa a que ha de ajustarse la práctica educativa. Así, en el discurso sobre la reforma estructural, encontramos un componente teórico (principios, como la *igualdad de oportunidades escolares y la modernización del sistema educativo para contribuir al desarrollo científico-tecnológico-económico, etc.*) y un componente práctico (medidas políticas, como la ampliación de la escolaridad obligatoria, y directrices para organizar centros,

profesorado, etc., acordes con esta ampliación) configurador del contexto, a juicio de los administradores, propicio para realizar aquellos fines. Por su parte, el discurso sobre la reforma curricular recoge una serie de principios científicos, las llamadas Fuentes del currículum (sociológica, psicológica, pedagógica y epistemológica), que -se asume- inspiran las directrices para diseñarlo y desarrollarlo de forma que posibilite la enseñanza de calidad requerida por una sociedad democrática, científica y tecnológicamente avanzada. "*Estas cuatro fuentes desempeñan un papel en todas las fases de elaboración y realización del currículum: a) en los distintos momentos del diseño: de Diseño Curricular Base, de Proyectos Curriculares, de Programaciones; b) en el desarrollo del currículum en el aula. Así pues, tanto la Administración educativa, al establecer un currículum normativo, cuanto los profesores, en sus proyectos, programaciones y práctica educativa, han de referirse a esas fuentes, de las cuáles recaba el currículum tanto sus contenidos cuanto su legitimación*". (DCB, 1989: 23).

Este discurso, gracias al supuesto carácter universal, neutral y riguroso de los principios que lo componen, aunque tales atribuciones no hayan sido sometidas a debate, y a falta de un análisis de las condiciones reales de aplicación, cuenta con un amplio consenso social. Hemos de tener en cuenta que el texto sin referencia al contexto, como señala Álvarez (1990), se desvirtúa y se vuelve indescifrable. Los reformadores se apropian de ideas y lenguajes innovadores, pero no analizan los obstáculos que hay que superar y se limitan a darlos por resueltos, bien enunciando propuestas o bien pasando por alto la historia de la escuela que se pretende reformar, su estructura de funcionamiento y los apoyos reales internos y externos con que cuenta. Para conocer el fin último de la reforma educativa no podemos quedarnos en el plano del lenguaje, fascinados por la nobleza de los propósitos declarados y confiados en la pertinencia de las medidas que contempla, porque éstas, se dice, obedecen a los dictados de la ciencia y de la ética. Es peligroso, afirma Álvarez (1990), quedarse en el discurso, sin llegar a la praxis, porque en él todo funciona y todo es imaginable como en un cuento de hadas. Para Galton y Moon (1986), la retórica del debate público en torno a la educación lo que hace es deformar nuestras observaciones de los acontecimientos reales, generar una falsa conciencia, frenando el cambio que podría derivar de un conocimiento de la realidad no sesgado por esa retórica.

El sentido profundo de la reforma -como se ha señalado antes- se desvela desmontando la ficción creada por el discurso en torno a los cambios y mejoras que supone; para ello hemos de adentrarnos en el contexto de realización de la misma y contrastar las declaraciones con los hechos, con el fin de sacar a la luz los valores que subyacen a las medidas políticas tomadas para configurar ese contexto y su coherencia/incoherencia con los propósitos explicitados por los reformadores.

Analizando, por ejemplo, el discurso sobre la reforma curricular, concretamente las declaraciones sobre las *Fuentes* en que se ha inspirado la propuesta del MEC, encontramos afirmaciones, según las cuales, éstas han sido explicitadas en los preámbulos del *Diseño Curricular Base* (DCB) porque un plan resulta orientador al profesorado si le llega no sólo como producto elaborado, sino también como proceso, indicándosele, de modo explícito, el itinerario que ha conducido a su formulación. El conocimiento de estas *Fuentes* favorece -según los artífices de la propuesta curricular- la reflexión del profesorado sobre el DCB, podrá discutir sus fundamentos y, si es posible, también, corregirlos; a la vez posibilita que los equipos docentes vuelvan a tomarlos como puntos de partida al elaborar los proyectos curriculares de centro y sus programaciones de aula. El currículum -se declara- tiene que dar respuesta a una serie de preguntas: qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar, etc.; respuestas que han de elaborarse a partir de *Fuentes* de naturaleza y origen diferentes; lo que es una garantía para mejorar la calidad de la enseñanza.

Desde que empezó a experimentarse la Reforma, sin embargo, las directrices marcadas por las administraciones educativas están propiciando un tipo de práctica que pone en entredicho los principios defendidos por sus promotores (aprendizaje significativo, interdisciplinariedad, evaluación formativa, autonomía del profesorado, etc.) y la razón a que -dicen- obedece la explicitación de éstos en el DCB. La normativa que prescribe la LOGSE para organizar los centros (dotación de recursos personales y materiales, espacios, ratio, etc.) y desarrollar el currículum (determinación de mínimos, criterios de evaluación, orientaciones para elaborar proyectos curriculares, ejemplificaciones, etc.) no posibilita, precisamente, la enseñanza de calidad que se decía pretender, con vistas a conseguir la igualdad y el bienestar social. El profesorado, agobiado por las cuestiones técnicas (elaboración de proyectos, programaciones, horarios, etc.), tiene

poco, o ningún tiempo, para preguntarse por el significado de los principios éticos y científicos expuestos en el *DCB*, y por la naturaleza del nexo que los vincula a las normas que regulan su práctica; intenta elaborar proyectos fieles a las prescripciones curriculares, condición para que reciban el visto bueno de la inspección, y no dispone de un ambiente que le invite a reflexionar sobre la coherencia/incoherencia de su práctica con aquellos principios. El contexto en que se desenvuelve no se ha dispuesto para que piense, sino para que actúe, pero de acuerdo con un plan concebido por agentes externos.

Los textos que explican la Reforma, el *DCB* en concreto, presentan, como podemos comprobar, una visión distorsionada de la práctica real que sucede en muchas escuelas, de las condiciones en que se da y de las consecuencias que derivan de ella. Esto, a su vez, crea, según Álvarez (1990), recelos y desconfianza. El profesorado puede sentirse animado por un Proyecto, pero se resistirá a ponerlo en marcha cuando no encuentre ni los medios, ni los apoyos institucionales, ni los equipos de trabajo; se resistirá al padecer el peso de las trabas burocrático-administrativas para poner en funcionamiento sus ideas; se resistirá desconfiando de tanta promesa cuando tome conciencia de que las condiciones para llevarla a cabo no están dadas; y se resistirá cuando, estando abierto al cambio, se vea sorprendido por un discurso que no tiene el poder transformador de la palabra que nace de la experiencia vivida en la escuela.

¿Qué intenciones ocultan, entonces, declaraciones como las relativas a la conveniencia de que el profesorado conozca, reflexione y critique las *Fuentes*, si en el contexto arbitrado por los administradores no hay margen para tomar decisiones relevantes sobre su práctica y, mucho menos, para impulsar cambios del *DCB*? ¿Por que, pese a estas incongruencias, no se ha producido una contestación clara y generalizada por parte de la comunidad educativa? En muy posible que la explicitación de las *Fuentes* del currículum tenga como finalidad principal, no la que apuntan los reformadores, sino, más bien, la de justificar las normas precritas y propiciar, así, su aceptación sin conflictos. Se las estaría utilizando con una función ideológica legitimadora. Una estrategia que falsea la conciencia de los miembros de la comunidad escolar, haciéndoles creer que realizan los grandes fines de la educación obedeciendo las directrices oficiales, cuando, en gran medida, éstas están configurando un tipo de práctica que poco, o nada, contribuye a realizar los valores proclamados. El propósito último puede que sea mantener las cosas como éstas.

Bowles y Gintis (1985) señalan que siguen defendiéndose en la actualidad los mismos principios que componían el discurso de los progresistas de principios de nuestro siglo, sin que la esencia de las escuelas haya cambiado de acuerdo con tales principios. Estos autores recogen fragmentos de aquél discurso cuyo contenido, como podemos comprobar, coincide, en efecto, con los argumentos que se utilizan en la actualidad: "*Existe una `sabiduría convencional' (...) en la educación (...) y para finales de la segunda guerra mundial el progresismo había pasado a ser esa sabiduría convencional. Las discusiones en torno a la política educativa se sazonaban libremente con frases como: `diferencias individuales reconocidas, `desarrollo de la personalidad', `la motivación intrínseca', `las situaciones persistentes de la vida, `la reducción de la brecha entre el hogar y la escuela', `enseñar a los niños, no enseñar materias', `adaptar la escuela al niño', `experiencias apegadas a la vida real', `el profesor es guía no capataz', `el desarrollo intelectual y emocional tienen igual importancia'(..)" (p. 63).*

Esta educación progresista, aunque haya triunfado en la teoría educativa, nunca tuvo una oportunidad en la práctica; la escuela no ha cambiado, sigue siendo en esencia la misma que regía la Iglesia. Son los objetivos dominantes de determinados grupos, y no los ideales, los que han configurado la realidad de la educación y han dejado poco espacio para que la escuela favorezca la *igualdad* y el *desarrollo humano completo*.

Un cambio sustancial de la escuela y la sociedad pasa, según Angulo (1991), porque ni en nuestras formas de análisis, ni en nuestras formas de actuación, justifiquemos y legitimemos discursos que trabajen en contra de la autorreflexión crítica. Pero no sólo tenemos que pensar en discursos que se articulan instrumentalmente, discursos que en su vaciedad técnica impidan (o pretendan impedir) que los problemas esenciales que afectan a los fenómenos educativos sean cuestionados. También es necesaria la referencia a aquellos que desde posiciones supuestamente radicales, no hacen más que enturbiar, oscurecer y atosigar el pensamiento y la reflexión; discursos que, subrepticamente, legitiman el elitismo del intelectual situándolo por encima o más allá de la realidad diaria de la escuela, del pensamiento y las inquietudes de los pro-

fesores. Plantea Angulo la necesidad de que la comunicación inteligente, no elitista, se convierta en una de las más importantes preocupaciones.

Termino esta exposición haciendo hincapié en la necesidad de que, al analizar el discurso sobre las reformas educativas, tengamos en cuenta que la escuela es parte de un contexto social más amplio, al que aquellas afectan también. Esto nos ayudará a interpretar las contradicciones que encierran. Al respecto, estima Álvarez (1990) que las contradicciones entre "*la retórica del decir y la pragmática del hacer*" apuntan a que reformas, como la promovida por la LOGSE, están pensadas para favorecer intereses (políticos, económicos, culturales, etc.) de determinados grupos sociales y no permiten un cambio sustancial de la escuela. Este discurso brinda una ideología para la justificación y la legitimación. El lenguaje en que se expresan las iniciativas políticas articula ciertas respuestas a las transformaciones sociales y económicas, respuestas que están vinculadas, en gran medida, a intereses particulares. Las prácticas de implantación son legitimadas a través de los marcos simbólicos que ofrece la formulación de políticas. Sin embargo, el aparente consenso en torno a las finalidades, el carácter lineal del movimiento e índole administrativa de las estrategias es pura ficción. El estado y determinados grupos, como las editoriales, son, en realidad, los que configuran y modelan las actuaciones institucionales. El discurso resultante no es, pues, neutral ni desinteresado y tiene importantes consecuencias sociales (Popkewitz, Pitman y Barry, 1990). Por ello, sólo tratando de entender el currículum oficial dentro de las condiciones escolares, y éstas y aquél dentro del contexto político, social y económico exterior a la escuela, se entiende la escolarización y pueden los educadores desarrollar esquemas de pensamiento más apropiados para comprender la enseñanza y elaborar con más realismo propuestas de modificación de la misma (Giroux y Penna, 1981, en Gimeno y Pérez, 1994: 154).

### Referencias bibliográficas

ALVAREZ, J.M. (1990): "Tendencias actuales en el desarrollo curricular en España" Rv. Educación y Sociedad, nº 6, PP. 77-105.

ANGULO, F. (1991): "Racionalidad tecnológica y tecnocracia. Un análisis crítico", en AA. VV.: Sociedad, cultura y educación. Homenaje a la memoria de Carlos Lerena. Madrid, CIDE/Univ. Complutense..

APPLE, M. W. (1986): Ideología y currículum. Akal/Universitaria Madrid.

BOWLES, S. Y GINTIS, H. (1985): La instrucción escolar en la América capitalista. S. XXI, Madrid.

DIÉGUEZ, A. J. (1992): "Dos actitudes ante la ciencia". Diario Sur. Sábado 28 de Noviembre.

GALTON Y MOON (1986): Cambiar la escuela, cambiar el currículum. Martínez Roca, Barcelona.

GIMENO, J. (1989): "Planificar la Reforma, hacer la Reforma". Rv. Cuadernos de Pedagogía, nº 174, PP.73-76.

GIMENO, J. Y PÉREZ, A.I. (1994): Comprender y transformar la enseñanza. Morata, Madrid.

HUSÉN, T. (1981): La escuela a debate. Problemas y futuro. Narcea, Madrid.

KEMMIS, S. (1988): El currículum: más allá de la teoría de la reproducción. Morata, Madrid.

LEY ORGANICA 1/1990, DE 3 DE OCTUBRE, DE ORDENACION GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO.

MEC (1989): Diseño Curricular Base. Enseñanza Infantil y Primaria. Servicio de Publicaciones del MEC, Madrid

POPKEWITZ, TH., PITMAN, A. AND BARRY, A. (1990): "El milenarismo en la reforma". Revista de Educación, nº 291.

PUENTE OJEA, G. (1991): Ideología e Historia. La formación del cristianismo como fenómeno ideológico. Siglo XXI, Madrid.